Ricardo Vicente López

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

##### *Algunas preguntas*

##### *y respuestas posibles*

##### *sobre la educación*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Para pensar la educación dentro*

*del marco global en tiempos de crisis*

*Cuadernos de reflexión:*

El problema de la educación ante la crisis

*Primeras palabras*

El tema de la educación arrastra un largo debate en el que se ha intentado pensar desde las más diversas vertientes. Sin hacernos cargo de todo lo que se pueda haber dicho y escrito, no por despreciarlo sino por liberarnos de ataduras académicas, institucionales o de las pedagogías de gabinete, para instalarnos en una mirada política, entendiéndose por tal la definición aristotélica[[1]](#footnote-2): “la ciencia de la polis”. Es decir, enmarcar el tema dentro de la realidad social, cultural, económica, etc., que intente analizar el fenómeno que se puede enunciar así: ¿Cuál es el proyecto al que hoy responde la educación institucional? ¿Cuál es el proyecto de persona que está implícito en ese modelo educacional? ¿Por qué estos temas no son parte, por regla general, de los debates y propuestas vigentes?

Todo ello debe partir de la crítica del proyecto imperante de la globalización, a la luz de las consecuencias que hoy ya son evidentes, con sus características específicas, en todos los rincones del mundo. Una educación que oculte, aunque esto no sea su propósito pero que así funcione por omisión, no se hace cargo que una parte fundante de la realidad del mundo de los últimos siglos, agravado en las décadas recientes.

El trabajo que el lector tiene en sus manos está lejos de ser un análisis suficiente. Sin embargo, a pesar de ello mantiene la pretensión de hacer pensar un tema que tiene ya una larga historia. Reconoce como punto de partida las consecuencias que las transformaciones que impuso la Revolución industrial inglesa en la segunda mitad del siglo XVIII. La transformación del modelo de hombre dio sus primeros pasos en la Europa naciente de la mano de una burguesía triunfante. Las resultantes culturales de ese proceso, en mi opinión, no fueron debidamente estudiadas dentro del marco institucional educativo. Por el contrario, y esta es una tesis que voy a sostener en estas páginas, se fue naturalizando como el modelo que el sistema debía formar. Por tal razón desapareció como problema a pensar.

*Parte* I

Este siglo nuevo que está comenzando nos enfrenta a exigencias que, para una gran parte de los *ciudadanos de a pie*, pasan inadvertidas. Esto no debe entenderse como una acusación a ellos. Una revisión reflexiva sobre la historia del hombre nos muestra lo siguiente: los grandes cambios se han producido por la convergencia de pueblos que iban madurando su conciencia política y dirigentes de diversas áreas del quehacer social (cultural, académico, político, etc.) que se mostraron a la altura de las demandas de épocas.

Para intentar un análisis profundo y abarcador es imprescindible arriesgarnos a pensar desde una actitud que se proponga reflexiones de una dimensión que supere lo circunstancial, lo local, lo superficial, para realizar el esfuerzo de involucrarse en una problemática que podría estar encabezada por la famosa sentencia del romano del siglo II, Publio Terencio: "Soy hombre y nada de lo humano me es ajeno". Soy consciente de lo ambicioso y exigente de este planteo (hasta se puede decir un poco delirante) pero me veo obligado a proponérmelo por la importancia del tema a abordar: la *educación*.

Necesitamos tomar conciencia, individual y colectiva, de esa importancia que no debe ser circunscripta a temas puntuales, técnicos, metodológicos, económicos, no porque haya que dejarlos de lado sino porque se impone un análisis más profundo e integrador: un diagnóstico sociopolítico y un proyecto de *hombre* y de *sociedad* que dibuje en el horizonte qué queremos ser y qué queremos llegar a ser como comunidad nacional. Ello se nos impone sólo a partir del compromiso personal y colectivo respecto de ese nivel de exigencias. Entonces, la necesidad y la obligación de encontrar una salida adecuada a la situación imperante nos reclama aproximarnos al mejor *diagnóstico posible*: el *buceo* en las causas más profundas que nos han llevado a esta conformación socio-cultural-económica es condición necesaria para el comienzo de esa tarea.

Creo que, como primer paso, debe establecerse una base de análisis común para concordar en un primer diagnóstico estructural que, aunque sea aproximativo, recomponga todo el tablero sociopolítico. Este puede ser enunciado con una frase bastante repetida pero poco comprendida en toda su magnitud: «No estamos en una época de cambios, sino ante un cambio de época». Si nos detenemos a meditar la idea con que nos enfrentamos debemos saber que lo que está en juego no es sólo el sistema educativo. Lo que debe ser pensado es la cultura occidental moderna[[2]](#footnote-3) como tal, que ya ha demostrado sobradamente signos evidentes de agotamiento.

Lo que estoy proponiendo es una tarea intelectual de análisis crítico sobre la sociedad occidental moderna, como ya dije, tarea que nos deberá sumir, dentro de nuestras limitaciones, en una larga investigación, reflexión, que recupere los valores centrales del humanismo como instrumento de valoración de todo lo existente y, esto es muy importante, del proyecto de sociedad humana deseada. Colocada esta plataforma de análisis, sobre ella podemos comenzar nuestra tarea crítica. La mirada sobre el conjunto nos posibilita percibir que el sistema educativo está en crisis en la medida que lo está el conjunto de las instituciones que integran nuestro modelo cultural – acá cultura hace referencia a la totalidad de un sistema de ideas y valores que ha nacido hace unos cinco siglos, heredero de una larga tradición milenaria−. Ello nos impone someterla a una deconstrucción minuciosa para analizar cada una de las partes componentes, sus relaciones internas, el estado de los valores que las sostienen. A partir de allí se abriría una etapa de reconstrucción tomando decisiones sobre lo rescatable y lo descartable.

Todo ello debe ser intentado a partir de una actitud humilde y sincera acerca de nuestras limitaciones como personas y como comunidad para no desviarnos en proyectos quiméricos. Tener bien puestos los pies en el terreno que hoy pisamos será una ayuda imprescindible para no traicionar ni traicionarnos. Lo imperioso del reclamo debe ser respondido sabiendo que esta tarea no es de fácil y ni de rápida solución.

*Parte* II

Puedo suponer que la lectura de la parte anterior puede haber espantado a más de un lector desprevenido. La dimensión de la propuesta tiene aires claros de disparate, para quien no esté habituado al pensamiento filosófico. Este debe ser entendido como un modo del pensar que parte de preguntas que no se satisfacen con simples respuestas, y que, sobre ellas, puede volver a preguntar buscando fundamentos más sólidos.

Nuestra misión exige proponerse a una tarea *fundamental* utilizando este concepto en lo que nos muestra su etimología latina (*fundus* = base, fondo; *mento* = instrumento, medio) y la precisión de la Academia de la Lengua: «Principio y cimiento sobre el que se apoya un edificio u otra cosa. Razón principal o motivo con que se pretende afianzar y asegurar algo. Raíz, principio y origen en que estriba y tiene su mayor fuerza algo no material». Recurrir a estas dos fuentes nos permite advertir con más certeza de qué se trata lo planteado.

¿Por qué es tan exigente esta propuesta? Porque llevamos décadas de oír hablar de las carencias y fallas de la educación institucional y de encontrarnos con respuestas de *orden técnico* – aquellas que responden sobre el *cómo* debería resolverse, sin definir los *por qué* y los *para qué*; es decir sin definir cuál es el modelo humano que se supone debemos construir−. La pregunta debe asumir que el *supuesto proyecto humano* ya está explicitado y desarrollado en el modelo que ha ido desarrollando la modernidad occidental. Pero, entonces ¿no habíamos acordado que es precisamente esa cultura la que ha agotado su capacidad creativa? ¿No es esa la razón de tanta injusticia, sin sentido, carencia de valores vigentes que son incapaces de ofrecer una vida digna y feliz? Debe entenderse que es mucho lo que se debe reconstruir y allí reside lo aparentemente disparatado del proyecto.

Pero, al mismo tiempo, teniendo siempre presente la advertencia de no caer en el escepticismo con que la cultura imperante nos pretende hacer creer que este mundo, esta sociedad injusta, se ha instalado definitivamente y no necesita ni tiene posibilidades de ser mejorada. Frases sentenciosas como “El fin de la historia”, “El fin de las ideologías”, “El delirio de los utópicos”, y otras tantas como ellas que expresan los sabios del presente perpetuo, desde la superioridad de la actitud pragmática que sabe *qué debe hacerse*, *cómo debe comenzar* para el logro de los objetivos las más de las veces impuestos por los organismos financieros internacionales.

Ser docentes que asumen el compromiso fundamental de hacerse cargo de la formación de niños y jóvenes nos impone colocarnos en una posición que nos mantenga alejados de dos extremos: el escepticismo y el fatalismo paralizante y la extravío de los modelos ideales, utópicos, que aun siendo deseables, no corresponden a nuestra situación actual, resultado de una historia que no debe olvidarse. Debemos adoptar una actitud crítica, prudente, realista y esperanzada.

La tarea impone preparar mujeres y hombres buenos, sanos, honestos, responsables y capaces de enfrentar creativamente ese panorama social que he bosquejado, proponiéndonos la meta deseada con el objeto de llegar a construir una comunidad feliz personas felices. No me sorprendería que quien lea estas líneas piense que me dejo llevar por un lirismo delirante. Deberíamos ser conscientes de que nadie puede ser totalmente feliz en un mundo con tanto sufrimiento y inequidad. Algo de lo que les ocurre a los otros, en algún momento, se interpondrá entre nosotros y la felicidad. Hoy la *inseguridad* y la *violencia* son un ejemplo. Sin embargo, hacerse cargo del dolor ajeno no debe impedir la búsqueda del camino de la felicidad. Entender lo humano como *vocación de servicio* es reencontrar ese camino. Esta definición nos aleja del paradigma educativo en el que nos encontramos.

Hablar con este lenguaje puede parecer pueril, romántico, ingenuo o inocente, cuando no utópico (en el sentido de imposible). Aparece aquí, nuevamente, la exigencia de la claridad conceptual, el espíritu crítico y una fe inconmovible en lo humano. Fe que debe sustentarse en una correcta antropología filosófica (sobre esto volveré más adelante), a partir de la cual el hombre (en tanto género) debe ser concebido como el protagonista privilegiado de la historia, historia que ha estado y está siempre en sus manos para construir el mundo que se proponga. Esto no ignora las dificultades estructurales, institucionales, que obstaculizan la tarea. De este modo, entonces, se nos aclarará el horizonte hacia el que debemos caminar en la construcción de mundos más humanos. La educación en el marco institucional no es el único lugar desde el cual debe emprenderse la tarea, pero es un ámbito privilegiado.

Esta conciencia de ser los hombres los hacedores de la historia se ha ido perdiendo en las últimas décadas (no tan inocentemente como puede pensarse). Cuando en el aula se habla de historia, y se piensa en los *Padres de la Patria*, deberíamos poder acompañar el momento con una reflexión sobre nuestra situación actual y tratar de ver qué nos diferencia y qué nos iguala. Se impone en esta línea desacartonar a nuestros próceres, mostrar sus luchas, sus dificultades, sus desfallecimientos, sus derrotas, y mostrar aquella voluntad inclaudicable que los caracterizó para construir un futuro más digno para todos. Esa conciencia de poder cambiar la historia debe ser recuperada, porque sin ella nada es posible. Ella es el cimiento de la *esperanza*.

Los docentes (etimológicamente: el que enseña, el que ejerce la profesión de educar) debemos recuperar nuestro papel de *despertadores* de conciencias, más allá de las capacitaciones específicas que debamos transferir. Educar, palabra de origen latino (educere) hace referencia a posibilitar el crecimiento interior, (el que guía, el que permite que crezca y florezca lo que está dentro), sin olvidar su condición excepcional de ser persona: única e irrepetible. Por último, pensando en un nuevo modelo educativo, nos queda otra etimología necesaria para salir de falsos debates: la palabra *autoridad*. Colocada ella dentro del discurso institucional, como ya vimos, el debate en torno a ella oscila entre lo *posmoderno*, dando lugar al rechazo de la función cayendo en una cuasi-anarquía, o la actitud conservadora que acepta la formal del cargo que hace imposible la función.

La palabra la hemos recibido del latín (autoritas) y significa saber ensanchar, originar, hacer crecer, hacer progresar, pensada como una cualidad creadora del maestro. De todo ello se debería pensar la *autoridad docente* como algo que emana de la persona que está frente a sus alumnos, poniendo en evidencia su profunda vocación: sostenida por sus saberes ─humanos, técnicos, éticos─ su disposición para servir, dar, entregarse, así como su capacidad de aprender de sus prácticas en el aula y en los debates promovidos con sus alumnos. De este modo la autoridad es otorgada por los “otros”, en reconocimiento de sus virtudes, por lo cual no requiere imponerla.

Entonces, se nos presenta la necesidad de comenzar a pensar el problema de la educación por el mejor diagnóstico social posible, como quedó dicho, para interrogarnos sobre las salidas deseables y necesarias.

*Los cambios del modelo productivo*

El mundo de la producción y, como consecuencia el mundo laboral, ha sufrido una profunda transformación que debe ser aceptada como irreversible, aunque no inmodificable. El avance de la tecnología es un componente estructural del capitalismo competitivo y en función de tal sus conquistas seguirán incorporándose al modelo.

La educación que hemos recibido, en la que hemos sido formados, y que reproducimos en el aula, corresponde al paradigma de la *Revolución Industrial,* de fines del siglo XVIII en Inglaterra que luego se fue extendiendo al resto de Europa, para finalmente globalizarse. El sistema educativo ha sido uno de los pilares del desarrollo de la civilización occidental moderna, un pilar fundamental dentro de ese proceso. Pero, y esto no puede ser soslayado, esta civilización ha entrado en un estado de crisis casi permanente, que supera lo que clásicamente se planteó como ciclos del capitalismo, y que involucra a la totalidad del sistema por lo cual algunos investigadores la definen como una crisis terminal. No quiere decir esto que desaparezca la civilización occidental, sino que en su configuración actual no puede dar ya respuestas necesarias a las contradicciones y conflictos que su configuración actual genera. La educación institucional que corresponde al modelo de la sociedad industrial ya no es útil para la nueva sociedad que se va perfilando, que responde a lo que se ha denominado la *Segunda Revolución Industrial*, motorizada por la "informática inteligente y la robótica".

El sistema educativo ha ensayado algunas modificaciones que resultó un poco de *cosmética* ya que parece ciego para percibir el futuro que ese proceso anunciaba a lo largo de estos dos largos siglos. Se fueron administrando propuestas en pequeñas dosis y en aspectos parciales, para acomodarse al ritmo de las exigencias de los cambios. No logró advertir el destino final pronosticable para el largo plazo, ya anunciado por Karl Marx (1818-1883) a mediados del siglo XIX: la *desocupación creciente*. El optimismo reinante en la Europa de fines del XIX no permitió, tal vez, hacerse cargo de ese pronóstico poco satisfactorio para la época. Las dos dimensiones de esta sociedad: la industria capitalista, las relaciones sociales y culturales burguesas, exigían dentro de sus cambios una adaptación para cada etapa de ese desarrollo.

Cuando utilizo el concepto *burgués* hago referencia a esa actitud pasiva y conformista de recibir un mundo como terminado, que acepta innovaciones técnicas pero no alteraciones del esquema socio-económico-cultural, sin posibilidades de ser renovado en lo profundo. En él sólo cabe la responsabilidad de cumplir *funcionalmente* el papel que ha sido asignado. Hay por detrás de esta concepción una conformidad pasiva, aunque muchas veces inconsciente, de las injusticias sociales, como si fueran consecuencias *naturales* del mecanismo social. Pero al mismo tiempo una gran incapacidad para pensar una sociedad diferente a la actual. Las dos grandes guerras del siglo XX y el salto cualitativo tecnológico de la década de 1980 ejercieron presiones incontrolables sobre el sistema educativo. Si éste es, como hemos dicho, la contrapartida del sistema productivo, se produjo entonces una fisura entre estas dos dimensiones del capitalismo moderno: la dificultad de la estructura burocrática de la educación no estuvo en condiciones de mantener el ritmo de los cambios promovidos dentro de la empresa.

A partir de allí se origina una innovación productiva que *revoluciona*, ya no sólo modifica, el concepto de producción. El modelo fordista quedaba en el pasado y era reemplazado por un sistema que exigía otro tipo de personal a diseñar dentro del proceso educativo. La cibernética[[3]](#footnote-4) y la robótica[[4]](#footnote-5) irrumpen con otras demandas. Se requiere ahora pensar un nuevo paradigma educativo que dé respuestas a cambios, ahora más profundos y estructurales. El nivel que evidencia la crisis actual impide ya continuar con esa actitud. La descomposición social, cultural y ética, no perdona a nadie, estamos todos involucrados en ella.

La sociedad de posguerra, que había heredado un modo de producción de bienes articulados para el consumo demandado, invirtió a partir de los años cincuenta la ecuación: de *producir para satisfacer necesidades* a *crear necesidades para vender lo que se produce*. Reconoce un solo paradigma educativo, el de la *producción* en materia laboral y el del *hombre ilustrado* como modelo cultural, según Wikipedia:

La ilustración fue una época histórica y un movimiento cultural e intelectual europeo –especialmente en Francia e Inglaterra–que se desarrolló desde fines del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución francesa, aunque en algunos países se prolongó durante los primeros años del siglo XIX. Fue denominado así por su declarada finalidad de disipar las tinieblas de la humanidad mediante las luces de la razón. El siglo XVIII es conocido, por este motivo, como el Siglo de las Luces.

Sobre esta base forma un tipo de hombres que debe adaptarse contradictoriamente dentro de un sistema que privilegia el logro supremo del capitalismo: una rentabilidad necesaria, cada vez mayor. No es que sea malo la búsqueda de la rentabilidad, lo que lo hace perverso es que el capitalismo salvaje la convierta en el único objetivo, conseguido de cualquier modo con tal de que sea el máximo posible. Sin percibir todas sus consecuencias la institución educativa incorporó en sus aulas, el valor de la competencia individualista importada de la cultura estadounidense:

El individualismo es la posición moral, filosófica-política, ideológica, o simplemente un punto de vista social que enfatiza "la dignidad moral del individuo" que cultivó la cultura anglosajona. Los individualistas promueven el ejercicio de los objetivos y los deseos propios y, por tanto, la independencia y la autosuficiencia, mientras se oponen a la mayoría de las intervenciones externas sobre las opciones personales, sean estas sociales, estatales, o de cualquier otro tipo de grupo o institución.

Aquella sociedad que demandaba trabajadores *disciplinados*, sumisos y ordenados, que se adaptaran al proceso productivo en serie, tanto en el taller como en la oficina, estaba en condiciones de ofrecer casi la cantidad necesaria de puestos de trabajo para esa masa de egresados que pasaba del sistema escolar al sistema productivo. Pero esa ecuación social correspondió al *modelo industrialista* dominante que está en vías de dejar ese lugar preponderante al modelo de la *Segunda Revolución Inteligente*. El nuevo proceso que se abre se desentiende de las consecuencias sociales del nuevo paradigma, asume que hay una tercera parte de la población mundial que no está comprendida dentro del nuevo esquema. Éste sólo tiene en cuenta los dos tercios en los cuales se ubican aquellos que la economía denomina *demanda solvente* (la palabra solvens, del latín puede traducirse como “el que paga”). Define así el mercado de lo "incluidos", para el resto, los "excluidos", no tiene respuesta ni es un tema que le interese. No hay lugar, dentro de este modelo de pensamiento, para la reflexión ética que debería hacerse cargo de las consecuencias de este panorama social.

Volviendo el foco sobre el trabajo debemos decir que el modelo productivo de la nueva “revolución tecnológica inteligente” requiere un número mucho menor de trabajadores y de muy alta calificación... para el resto no hay *trabajo remunerado*. Aquí se encuentra la razón del desempleo actual, que pasa a ser un componente estructural del sistema actual no asumido en su condición de tal. El nuevo paradigma, naciente pero ya en plena marcha, no puede ofrecer trabajo remunerado para todos, ni para un número significativo de ellos.

*Un nuevo modelo de educación posible para un mundo nuevo*

Esto nos impone la obligación de pensar un sistema educativo apto para el trabajo como creación innovadora, como respuesta a necesidades existentes que requieren una solución novedosa. Equivale a decir, en parte, para crear su propio trabajo. Debemos pensar en un futuro de hombres "incluidos" en el sistema de producción para el mercado y, paralelamente, hombres que, para resolver la "exclusión", deseada o no, auto-gestionen su propio trabajo. No es necesariamente contradictorio uno con otro, pero tampoco totalmente integrado, por lo menos en una primera etapa. Este, me parece, es el único camino para resolver el proceso de pérdida de puestos de trabajo remunerado que recién comienza. La desocupación no es un mal momentáneo, insisto, es una consecuencia necesaria del nuevo paradigma.

Entonces ¿para qué clase de mundo debemos educar? ¿qué perfil humano, técnico, psicológico se necesita para sobrevivir en ese mundo? Antonio Gramsci[[5]](#footnote-6) (1891-1937) llamaba ya la atención, a principio de siglo XX, sobre los peligros de una enseñanza demasiado comprometida con la transmisión de habilidades específicas (modelo fordista[[6]](#footnote-7)), dependiente de los requisitos planteados por el mundo del trabajo remunerado, y no "conocimientos generales y humanísticos". Señalaba el peligro de que la escuela reforzara las desigualdades sociales y culturales. Una escuela que, centralmente, se proponga preparar los estudiantes para el mundo del trabajo *tiende a especializarse en función de las categorías laborales del mercado*. Produce futuros oficinistas, empleados del sector terciario u obreros, con la desventaja suplementaria hoy de que nadie sabe muy bien cómo será el trabajo en un mundo futuro no muy lejano. Esto no pretende tener un tono apocalíptico. Sólo quiere llamar la atención sobre la gravedad del problema ante el que nos encontramos, sobre todo cuando el perfil del egresado del sistema educativo es definido por el mercado, bajo la referencia de la necesidad de la *salida laboral*.

Agreguemos a ello que la velocidad del cambio se está acelerando y agrava este diagnóstico. De allí la importancia de pensar sobre la insuficiencia de formar dentro de ese marco de “conocimientos generales y humanísticos” una mente que debe estar preparada para innovar, para crear, frente a demandas nuevas. Se requiere un hombre imaginativo, de una gran libertad intelectual, con la audacia de un pensamiento crítico, que sea capaz de dar respuestas totalmente nuevas ante un mundo que presentará una problemática siempre en cambio. Alguien capaz de superar las “viejas recetas” sin olvidar la “vieja sabiduría” de la tradición humanística. Alguien con vuelo como para pensar en modos y formas diferentes de responder a las demandas humanas, con libertad y temeridad para atreverse por senderos desconocidos. Que sepa equivocarse, sin temor a los nuevos intentos, con madurez autocrítica para replantear los errores, pero no desmayar en el seguimiento. Esto no excluye la formación técnica, sino el modo de trasmitirla. No deben ser recetas hechas, como respuestas prefabricadas ─por regla general en el exterior─, sino una reflexión acerca de cómo y por qué se encontraron esas respuestas, cuál fue el mecanismo del pensamiento que desembocó en ellas, para luego aprender a buscar otras nuevas, no para repetir machaconamente las mismas.

Al cuadro de la sociedad industrial lo ha sustituido el cuadro de la *sociedad de la información*. Esto ha colocado un acento, tal vez desmesurado, sobre la presencia insustituible de la computadora en el aula, necesaria pero no suficiente, y se ha visto allí una fuente de democratización para igualar oportunidades para todos. La sociedad de la información exige que todos manejen esos códigos, pero como bien señala Ramón Flecha[[7]](#footnote-8) (1952), las distancias que se pueden observar entre privilegiados y excluidos en la sociedad industrial se ahondan en la sociedad de la información: “...los saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma desigual entre los diferentes sectores de la población según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad”. Esto no debe interpretarse como una crítica a la enseñanza informática, es sólo una advertencia ante ciertos deslumbramientos.

Porque los sectores que ocupan posiciones de privilegio tienen a su disposición un manejo del poder simbólico al que no pueden acceder los sectores marginales. Y, por otra parte, la sociedad de la información “descalifica los saberes de los sectores marginados, aunque sean más ricos y complicados que los priorizados”. La priorización y la sobrevaluación de un solo tipo de saber, en la sociedad de la información logra el siguiente resultado, según Flecha: “se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural”.

La educación informatizada acentúa las diferencias sociales porque se realiza sobre la base de una sociedad que diferencia saberes, privilegia unos sobres otros y valoriza de distinto modo cada uno. Aparece nuevamente la necesidad de no olvidar los “conocimientos generales y humanísticos” y la “formación filosófica”, entendida ésta como la capacidad de formular preguntas en la búsqueda de fundamentos más sólidos ─no en su expresión academicista─. Se infiere de aquí que una sociedad que coloca el acento en lo “productivo”, entendido dentro de los términos de mercado, es decir de lo que pueda dar rentabilidad, educa en función de esos criterios, allí lo informacional agudiza la discriminación. Debe agregarse que lo productivo, entendido como el modo de la gran industria, oculta la importancia de la producción en las empresas pequeñas y medianas que son las que ofrecen la mayor cantidad de puestos de trabajo. La formación cultural equipara saberes simbólicos básicos requeridos por las nuevas tecnologías.

El empuje que la velocidad de esta sociedad imprime a la necesidad de dar respuesta nos arroja a un tiempo que no es apto para la reflexión. Quedó dicho de pasada que se produce una desvalorización de cierto tipo de saberes, los cotidianos, los del hombre común, que deberían ser recuperados para las exigencias del mundo que ya está llegando. Los sectores que este proceso revolucionario marginaliza requieren resolver cuestiones muy básicas, para las cuales las estrategias de sobrevivencia a las que ellos apelan merecerían una reflexión educativa detenida. Creo que hay mucho para aprender y sistematizar como modelo educativo. Hay allí un caudal creativo e imaginativo nada despreciable que debería ser estudiado y socializado.

Nos dice, a modo de incitación al pensamiento reflexivo, Pedro Luis Barcia[[8]](#footnote-9) (1939):

La vertiginosidad que nos envuelve en lo cotidiano da la tónica de los tiempos. Estamos realizando nuestra tarea educativa en el seno del vértice de cambios en todos los niveles. Esto obliga a una doble atención: a lo que debemos consolidar en medio del cambio a través de nuestra labor pedagógica y a lo que debemos atender de estos cambios, para apelar de continuo al contexto móvil en que estamos insertos docentes y alumnos.

El cómo diferenciar lo permanente en medio del cambio es una verdadera aventura. Para ello es imprescindible apoyarse en una sana antropología filosófica que nos permita tener una idea clara de qué es lo humano y dentro de él lo que tiene de más humano como potencial. Qué es aquello sin lo cual lo humano no es tal. Para ello es de suma utilidad toda la tradición judeocristiana, o semita como la denomina Emmanuel Levinas[[9]](#footnote-10) (1905-1996) y Enrique Dussel[[10]](#footnote-11) (1934). Digo tradición judeocristiana, no estoy apelando a una cuestión religiosa, sino que subrayo un componente estructural de la cultura occidental moderna que no ha sido valorado suficientemente. Su recuperación nos permitirá aportar el rescate de valores sólidos, cimientos de un mundo mejor.

*Parte* III

Hemos revisado, anteriormente, el mundo del que somos parte: sus aristas positivas y la crisis en la que quedan evidenciadas las dificultades del conflicto que nos invade. Dentro de ese estado de cosas hemos analizado la aparición de estructuras productivas nuevas que se imponen y que no es fácil evitar. Hay implícitas en ellas *nuevas formas de vida* y *nuevos perfiles de subjetividades*, que no articulan con las formas institucionales clásicas de la democracia liberal y del mercado libre, al menos tal como era esperable que sucediera. Hemos visto que el proyecto educativo vigente, casi el mismo que, con una gran cantidad de parches, sigue respondiendo a una demanda de la sociedad industrialista que, sin embargo, ésta ya no acepta los anteriores diseños: *son* *respuestas viejas para situaciones nuevas*.

Es necesario comprender ahora que nos toca vivir, tal vez, la última etapa de una cultura desgastada, la moderna occidental, dentro de la cual no parece posible albergar esperanza de cambios profundos. Esta situación no es totalmente nueva en la historia del hombre. Ya se han vivido situaciones en las cuales la desestructuración del mundo existente fue dejando paso a otro que propuso resolver, también con nuevas formas institucionales, formas que aportaron novedad, en ese perpetuo devenir que es la vida histórica. Ésta nos presenta la extraña paradoja de poder encontrar nuevas formas repensando las más viejas tradiciones. La referencia apunta a las viejas formaciones comunitarias, tanto las provenientes del pasado indoamericano como las que se afincaron en estas tierras originadas en la cristiandad medieval[[11]](#footnote-12). De ambas vertientes podemos rescatar la diversidad de formas comunitarias, que permanecen como subsuelo de la cultura americana. Esas corrientes se sintetizaron en tierra americana, dando lugar a una experiencia, con variados matices según las regiones.

Ha quedado dicho que la demanda del sistema industrialista de la *Revolución inteligente* ha puesto el acento en un tipo de perfil humano, que se asienta en un modelo más exigente de hombre al que impone una forma de vida cada vez más inhumana. Este modelo requiere la adaptación al nuevo sistema de producción. Por lo tanto, debemos reflexionar sobre el modelo anterior para comprender, en toda su dimensión, las consecuencias y resultados de las prácticas educativas anteriores, vigentes aún. El sistema industrialista original demandaba una persona que debía estar *adiestrada* para el trabajo en serie, estandarizado, cualquiera fuese la forma que éste adquiriera en los diversos sectores de ese sistema. Esto es importante volver a decirlo, porque ha funcionado como el telón de fondo del sistema educativo, durante más de doscientos años. Ha sido el modelo sobre el cual se recortó el perfil educativo de nuestros docentes y, por lo tanto, el de los alumnos. Nunca dejó de ser la referencia implícita del modelo educativo. La necesidad de un orden en el aula no ha tenido sólo una justificación pedagógica de funcionamiento. Había además un objetivo implícito de, lo que podríamos denominar con un término provocador, *domesticación*. Era necesario que el sistema *disciplinara* al alumno en las actitudes requeridas por el sistema de producción.

Debe entenderse con claridad el sentido del vocablo disciplina. Para ello es necesario recurrir a Max Weber[[12]](#footnote-13) (1864-1920), quien se detuvo en el análisis de este tema por la importancia que tenía dentro del sistema capitalista clásico. Dice este autor “por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática... El concepto de disciplina encierra el de una ‘obediencia habitual’ por parte de las masas sin resistencia ni crítica”[[13]](#footnote-14). Estas “actitudes arraigadas” que permitan “encontrar obediencia” deben ser inculcadas por una institución que garantice la tarea. La escuela es esa institución que *disciplinó* a los alumnos en esos términos. Las dos condiciones que pone Weber describen con mucha exactitud la educación escolarizada: “sin resistencia *ni crítica*”.

*Un nuevo modelo de educando para enfrentar el mundo actual*

La formación del juicio crítico se declama pero no se realiza porque la disciplina no lo permite, más aún, se disciplina para no dejar lugar a la crítica, aunque esto no sea explícito. La crítica, en estos términos, no es más que un juego formal que no debe poner en juego los basamentos del sistema. Jean Paul Gaudemar[[14]](#footnote-15) (1947) dice que “la disciplina aparece... como la forma normal de relación de subordinación del trabajo al capital”. El alumno formado bajo los cánones de esa disciplina puede responder así al perfil de personalidad que exige el sistema. Weber nos señala la consecuencia de esa educación. Una institución de cualquier naturaleza que esté compuesta por ese tipo humano puede ser descripta como “asociación de dominación porque sus miembros están sometidos a relaciones de dominación en virtud del orden vigente”. Esto se reproduce en el aula. Es, por ello, la disciplina el tema central de este proceso, y así lo entiende Pablo Gentili[[15]](#footnote-16):

*El núcleo central de la disciplina es el control*. Toda disciplina produce y reproduce un sistema de control que, a su vez, se determina históricamente. En efecto, las modalidades de control y el tipo de *tecnología disciplinaria* que suponen, se inscriben siempre en una dinámica histórica dentro de la cual cobran sentido. El control y la disciplina no constituyen variables inmutables que se explican por sí mismas, sino que expresan un tipo particular de práctica social que se modifica, adapta, cambia y transforma siguiendo la dinámica conflictiva que caracteriza al cambio histórico. *En el capitalismo, la evolución de las formas disciplinarias vigentes se asocia siempre al proceso de transformaciones morfológicas que definen la idiosincrasia de cada etapa del desarrollo histórico de la economía-mundo.*

En el aula se reproducen históricamente estas exigencias: docentes formados bajo la disciplina trasmiten a sus alumnos esos mismos modelos. Las distintas reformas del sistema educativo han sido, en gran parte, el modo de adaptación a los requerimientos de la producción en cada una de sus etapas. Para pasar a ser parte del sistema de producción, en cualquiera de sus instancias, se imponía la necesidad de la plena adaptación a la “tecnología disciplinaria”. Fue más importante, aunque esto no estuviera confeso, la adaptación que la capacidad creativa, puesto que ésta produce necesariamente cierta indisciplina. La creatividad exige una libertad de acción que el sistema educativo nunca toleró abiertamente. Por otra parte, alteraría las reglas de la “tecnología disciplinaria”. No debemos olvidar que la estructura militar del ejército de masas ha sido el modelo sobre el que se construyó el *orden de la fábrica* a partir del siglo XVIII. “La escuela organizada tal como la conocemos en la actualidad surgió, hace cerca de dos siglos, como consecuencia de los cambios producidos por la industrialización” dice Inés Aguerrondo[[16]](#footnote-17).

Son muchos los ejemplos de la imposibilidad de adaptación al sistema de los que podríamos llamar *alumnos diferentes*. Y estos lo son por defecto de la media esperada, pero también *por exceso*. Es decir, aquellos que están por encima de la media son rechazados por el sistema o, por lo menos, no tratados adecuadamente. No hablo de los más inteligentes cuya adaptación no está en juego, hablo de los críticos, de los rebeldes, de los llamados *inadaptados*. Los docentes están, por lo general, preparados para formar educandos en *serie,* dado que también ellos son educados dentro de este modelo. La formación de los docentes también se realiza dentro de esos parámetros, por ello la “tecnología disciplinaria” es parte constitutiva de su formación, al punto tal que pasa a ser una virtud esmeradamente cultivada. Es cierto que esto ha sido cuestionado, pero no por ello superado. Dejo dicho al pasar que la subordinación educativa a la computadora, me parece, se inscribe en este sentido. La presencia de la computadora no ha alterado lo dicho, no ayuda a pensar, sustituye la memorización repetitiva.

Si no se toma conciencia de esto se termina subordinando al alumno a un mecanismo, carente de creatividad y novedad. Dice Kenneth E. Eble[[17]](#footnote-18) (1923-1988) que “Una educación perfecta es aquella que procede mediante sorpresa y la promesa de otras sorpresas, que presenta la mayor oportunidad de descubrir”. Los *diferentes*, aquellos que piden mayor libertad para su creatividad y para sus críticas, esperan esas sorpresas que, por regla general no se dan. Si han sido capaces de *sobrevivir* dentro del sistema educativo lo han logrado porque han podido *soportar* el peso de la represión que se ejerció sobre ellos. Represión que adquiere los más diversos ropajes y no siempre es explícita.

Disciplinamiento y creatividad conviven dificultosamente. La repetición de un discurso, por académico y científico que sea, subordina el pensamiento a una actitud de espectador de los hechos de la naturaleza y de la sociedad. Conocer es poder describir lo que ven. Una hermosa y patética frase de Mariano Fernández Enguita[[18]](#footnote-19) da cuenta de los resultados de este tipo de educación: “el lugar de los motores de la historia es ocupado por la historia de los motores”[[19]](#footnote-20). Esto obliga a pensar que el sistema produce y reproduce medianía, aceptación, adaptabilidad, es decir mediocridad. “El pensamiento es respetado pero no venerado en nuestra sociedad, a pesar de que se le debiera tener respetuosa veneración”, afirma Eble, y continúa “en prácticas de enseñanza en las aulas, no estamos mucho más adelante que los antiguos, y en algunos aspectos hemos retrocedido uno o dos pasos. Hemos retrocedido principalmente en hacer que en la escuela haya mucho menos diálogo de lo que debería haber”[[20]](#footnote-21). La educación funciona, entonces, como la preparación adaptativa al sistema de producción, y según André Gorz:

Toda organización del trabajo debe ser, indisolublemente, una técnica de producción y una técnica de dominación patronal de los productores, ya que la finalidad de la producción capitalista sólo puede ser el aumento del propio capital, y esta finalidad, extraña a los trabajadores, solamente se puede llevar a cabo a través de ellos mediante la coacción –directa o encubierta.[[21]](#footnote-22)

Emile Durkheim[[22]](#footnote-23) (1858–1917) había afirmado casi un siglo antes que “Cada sociedad, considerada en un momento dado de su desarrollo, posee un sistema de educación que se impone a los individuos de modo generalmente irreversible”. Pero este aspecto del sistema educativo no es una deformación ni una consecuencia no deseada. La historia misma del sistema educativo está entrelazada con objetivos exteriores a él. Es un sistema que posibilita salir de la miseria a los sectores más rezagados de la sociedad, pero, al mismo tiempo puede ser un valioso instrumento “para aquellos que crecen, en poder y gracia, en función del aumento de la marginalidad de los miserables” afirma Profesor brasileño Neidson Rodríguez. Es la misión social que se le adjudicó al sistema educativo escolarizado la razón de lo dicho. Sostiene este autor:

La denuncia de la utilización de la escuela como instrumento de mantenimiento de ideologías manipuladas por los sectores más privilegiados de la sociedad, es importante y necesaria. Es asimismo indispensable para que los educadores y el público en general pierdan la ingenuidad de encarar a la escuela como una institución inocente, que planea, flota por arriba del bien y del mal. Al contrario de lo que en general se piensa, la escuela no es depositaria de la función –uniforme y armónica- de elevar espiritual y socialmente al pueblo, ni es inmune a los intereses de los grupos o de las clases sociales.[[23]](#footnote-24).

Queda de este modo, casi diría, desenmascarado un tipo de relación inter-intra-humana que despersonaliza, vacía de interioridad a las personas o, por lo menos, no lo cultiva. La exigencia de repetición acrítica de los contenidos de la enseñanza impide el aporte de las diferencias personales insoslayables que implica la presencia de cada *persona*, *única* e *irrepetible*. La homogeneización del mensaje educativo desvaloriza y vacía la riqueza interior de lo humano. Y esto debemos retenerlo por las consecuencias que va a tener en la estructuración del proyecto educativo de la burguesía, plasmado en el sistema escolarizado. Hoy todavía, pese a que se pregone una *educación personalizada*, ésta no pasa de ser un eslogan. Se siguen, todavía, percibiendo los resabios de esa concepción del hombre como individuo ─lo no divisible, significa la unidad mínima y no divisible menor de un conjunto social─, en la prevalencia del modelo de alumno a conseguir por encima de las cualidades personales, quedan éstas subordinadas al objetivo perseguido. No podemos olvidar que las consabidas *restricciones presupuestarias* son parte constituyentes de ese proceso, pero no debe escapársenos que no puede haber presupuesto para aquello que no se valora.

*La escuela como institución disciplinaria*

La *Revolución Industrial* ofreció un artilugio complejo que podía realizar operaciones combinadas por sí mismo: la *máquina*. Este instrumento exigió la atención de una persona que estuviera en condiciones de ser sometida a la rutinización de su trabajo, que estuviera capacitada para atenderla y pudiera seguir sus ritmos, sus métodos, sus tiempos, es decir, que estuviera preparado para una modalidad de trabajo diferente de la tradicional del taller artesanal. Por otra parte, este trabajo ya no fue individual, fue parte de un proceso orgánico en el que estaban involucrados otros operarios, en tareas fragmentarias, cuyos trabajos dependían los unos de los otros. Como se estará ya comprendiendo, gran parte de la experiencia que la organización del ejército de masas había acumulado sería fácilmente trasladable a la fábrica de productos en serie.

También aquí, como en el ejército, el adiestramiento del operario que atiende la máquina comienza a ser imprescindible ya que dependerá de él el buen funcionamiento de la máquina, su mantenimiento, su uso correcto, su productividad, en definitiva, la rentabilidad de la empresa. Esta formación también exigirá la incorporación de un criterio de formación personal:*la disciplina* de origen militar[[24]](#footnote-25), adaptada a la versión fabril, será luego trasladada al ámbito escolar**.** El LicenciadoSebastiánGiménez afirma:

Es imposible concebir a la escuela sin el capitalismo. La escuela nace para formar a la mano de obra. Su mismo modo de funcionamiento lo atestigua: momentos de trabajo y ocio claramente pautados; acceso al conocimiento graduado; organización rígida del horario escolar. De hecho, una de las funciones de la escuela moderna es el disciplinamiento. Para Michel Foucault, “la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)”. La escuela ejercita la disciplina y un principio básico que sostiene es la jerarquía. El docente, el directivo ordena y el alumno obedece, se somete a esa autoridad. Recapitulando, se puede decir que la escuela moderna es portadora de la promesa de progreso. Pero para que dicho progreso sea posible, es necesario e imprescindible el disciplinamiento. El disciplinamiento busca ejercitar en los alumnos su función utilitaria que será luego aprovechada por la economía capitalista en que se insertarán.

Como la adecuación del poder a esta nueva estructuración social, sostenida por el aparato productivo y las organizaciones militares, debía alimentarse de personas formadas de modo tal que pudieran estar preparadas para incorporarse al sistema, se configuró un sistema educativo que ya no podía depender de la formación que recibían en sus respectivas familias, por el riesgo de dispersión de criterios y disparidad de conceptos que ello implicaba, y que de hecho se producía en la educación no escolarizada anterior al siglo XVIII. Sólo la tradición, transmitida de mayores a niños, era suficiente para la formación de una persona, cuyo destino estaba ligado a su *pertenencia* de clase. Las habilidades de labranza o de los distintos oficios se recibían en el ámbito del hogar. Pero la conformación de una sociedad, que centralizaba el poder y controlaba su ejercicio a través de instituciones, exigía el *disciplinamiento* de esa persona. No podía dejarse librado a la capacidad y a criterios de la familia esa tarea. Por otra parte, ésta no estaba en condiciones de trasmitir los nuevos saberes. Allí nació el sistema escolarizado que llegó a nuestros días.

La necesidad de un sistema educativo que respondiera a estos requerimientos fue la razón del origen del sistema escolarizado. Este sistema tenía que ser tributario de la experiencia recogida y acumulada por las instituciones que ya habían formado a su personal: el ejército y la fábrica. Este nuevo sistema educativo debía afrontar la tarea de la formación de masas de *ciudadanos ─*el hombre masa*─*, como la nueva denominación en boga los designaba, y ser *ciudadanos* no podía ocultar que estaba haciendo referencia a convertirlos en *hombres de ciudad*, contrapuestos a la formación tradicional de la cultura rural. Seguiremos con este tema.

*Parte* IV

Esta nueva institución se estructuraría alrededor de los nuevos conceptos del poder, entendido como el poder jurídico, es decir el poder que confiere la ley. El *maestro* ya no puede responder a la vieja figura del *hombre con sabiduría*, porque en este caso la autoridad se desprende de sus cualidades personales, y esto transmite la idea de que el poder, la autoridad o la valoración, son de carácter personal. En este marco dice Aguerrondo:

No es casual, entonces, que la escuela esté organizada como lo está. La forma que todos conocemos es la consecuencia de las demandas hechas por el sistema político, el sistema económico y el sistema cultural a la educación, que se respondieron a partir del estado del conocimiento pedagógico de la época... En lo político, se produjo un cambio de la relación entre el gobernante y el gobernado. La monarquía, donde la relación entre el súbdito y el soberano estaba en función del carisma y de la fe, fue reemplazada por la república, donde la relación entre el jefe del Estado y el ciudadano es de opción, de elección. Para que la democracia funcionara se requerían capacidades específicas en toda la población con el fin de elegir racionalmente a los gobernantes, éstas debían ser dadas a través de la escuela... En lo cultural, en lo ideológico, se priorizó al individuo por encima de la comunidad. El liberalismo rompió con las ventajas de las “agremiaciones” de las ciudades feudales... En lo económico, se requerían también mayores conocimientos en toda la población y capacidades de orden y disciplina necesarias para que la fábrica industrial funcionara eficientemente. Por esto la disciplina escolar verticalista preparaba para desempeñarse en organizaciones que requerían un orden estricto. [[25]](#footnote-26)

Para la sociedad burguesa que estaba naciendo éste fue un proceso necesario. Lo contrario fue conceptualizado como perteneciente a un pensamiento *conservador y reaccionario*, ligado a los valores de la nobleza feudal. La nueva autoridad estuvo sostenida por el ejercicio del poder que le confieriera el desempeño del cargo. Cargo que en el sistema republicano pasa a ser electo. De este modo, es más importante para ocuparlo el *valor de la ley y las normas que se desprenden de ella*. Pesa más lo normativoque lo designa, que las *virtudes* de quien lo desempeña. Para que este poder pudiera ser ejercido fue necesario introyectar en el alumno el concepto de autoridad que otorga la ley, desplazando la relación del súbdito con el poder por la del ciudadano. La autoridad fue, desde entonces, institucional (de allí que la importancia del *imperio de la ley desplace al valor de la justicia*). No se debe hacer lo que es justo por sí, sino aquello que es legal, *sea a no justo*. El cumplimiento de la ley, en esos términos, es un concepto de claro cuño burgués. Se invierte el precepto evangélico: “El hombre es para la Ley”. La burguesía recupera el viejo concepto farisaico de Ley, ahora terrenalizado. La Ley que era de Dios deviene instrumento humano, la justicia es remitida al ámbito de lo divino.

La disposición del aula simbolizará claramente la idea de que a cada uno le corresponde un lugar, y que este lugar no puede ser modificado sin previa autorización. Todos estos puestos están colocados hacia un frente que será ocupado por la *autoridad docente* ─autoridad en tanto ejerce el cargo─. El puesto dentro del aula no responde a un pensamiento sistemático, sino simplemente colocarse en un lugar que otro, por la autoridad de la ley, así lo dispuso. Pero ese puesto no es orgánico, no es parte de un todo mayor, simplemente es un *casillero* que debe ser ocupado para *recibir la información necesaria*. Es cierto que mucho de todo esto se fue diluyendo en el siglo XX, pero los soportes filosóficos de ello no han desaparecido. El sistema educativo debe cumplir la misión fundamental de introducir en las conciencias la idea de la obediencia al sistema, sostenido por la Ley. Dentro de esos objetivos, y como desprendimiento del objetivo fundamental, se debe acostumbrar, domesticar, adiestrar, *disciplinar*a los alumnos en el ejercicio de las disponibilidades para ocupar el puesto que se les asignara en el aparato social: productivo, político o cultural. Estas reflexiones, apoyadas en Foucault, podrían deslizar la sospecha de estar empujando hacia un relativismo anárquico. Por eso es interesante oír la voz de Santos Benetti[[26]](#footnote-27), alguien perteneciente a la educación católica:

Por algún lado hay que romper esa cadena de programaciones, tan plagada de palabras huecas y aburridas, que dejan insatisfechos a los alumnos educandos y más insatisfechos aún a los educadores, conscientes de su propia frustración, tanto como profesionales educadores, como en su calidad de personas; seres humanos también ellos de carne y hueso, necesitados como el que más de sentir con fuerza y pasión la vida, de pensar con audacia y de inventar, sí señor, inventar nuevas fórmulas para que nuestra educación, “sublime vocación”, ya que mal paga, al menos nos resulte divertida y útil.[[27]](#footnote-28)

La crítica está formulada en los mismos términos. Aparecen palabras como “carne y hueso”, “fuerza y pasión”, “audacia”, “divertida y útil”, que retomaremos en la parte final de este trabajo. Volvamos a la descripción del sistema educativo. La posición del docente dentro de este esquema debe reproducir las *relaciones de poder*, y el ejercicio docente así lo hace, tomando como pivote de ese poder un *saber monopolizado* que distribuye según el plan de estudio definido en los niveles institucionales superiores, de allí su valor. “No preguntar al educando por sus necesidades es una forma de defendernos” dice Benetti, defendernos y defender el sistema “porque si emergieran las reales necesidades tendríamos que cambiar nosotros y nuestro sistema educativo-productivo”. Por ello toda la educación se mueve dentro de un marco institucionalizado que deja afuera las necesidades del educando. Entonces, lo que queda claro es que el *saber* utilizado es la forma que el *poder* adquiere en el ámbito escolarizado. Ese saber se expresa en forma de discurso que debe ser aceptado, incorporado y repetido por el alumno. La educación se convierte, según Paulo Freire[[28]](#footnote-29) (1921-1997):

Narración de contenidos que, por ello mismo, tiende a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean edad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación... En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.[[29]](#footnote-30)

Freire no lo dice, pero tampoco niega lo que Foucault ha descubierto. El discurso del aula tiene contenidos narrativos de una realidad fragmentada, es la “verdad” del narrador lo que le otorga verdad. Pero esta verdad sólo tiene la legalidad jurídica que le otorga el sistema, no demuestra su verdad ni hace participar de la génesis y en el fundamento de esa verdad. De allí que sea, por regla general, verdad sólo dentro del sistema escolar. Pero es precisamente esa su función: las verdades de las cosas son las que el sistema les otorga. Son la *verdad del sistema*. Pero el sistema privilegia la disciplina de la aceptación de este juego por encima del valor de la verdad en sí misma. Es por ello que toda la educación que se imparte es una *educación de respuestas*, respuestas a preguntas que el educando no ha efectuado, que no sabe cómo se han formulado, aunque sepa cuáles fueron las respuestas que el autor ofrece, y que, por lo tanto, carecen de interés para él. Si es la pregunta el punto de partida del conocimiento, el *asombro* de los griegos, es evidente que el niño o el joven están excluidos de su formulación o de su ejercicio. Dice Benetti:

La pregunta es la expresión de un conflicto. Donde no hay conflicto no hay pregunta. Y cuando se quieren tapar los conflictos, se tapan las preguntas o se disimula con preguntas preestablecidas que intentan generar un pseudo clima educativo-socrático. La pregunta siempre emerge en un momento concreto, aquí y ahora, porque alguien está viviendo un conflicto, y por tanto supone una respuesta concreta a ese conflicto, aquí y ahora... no hay preguntas universales ni respuestas universales, como no existe el hombre universal con un conflicto universal... Donde está el conflicto está el acto educativo. Y como el vivir de los hombres y mujeres concretos es siempre cambiante, las preguntas resultan siempre nuevas y demandan nuevas respuestas.[[30]](#footnote-31)

Esta idea de un “hombre universal”, el *ciudadano* del que hablábamos antes, hombre abstracto, está sustentando la totalidad de nuestra concepción educativa, como respuesta a un modo de producción universal capitalista. Una producción pensada con el objetivo de obtener ganancias, que se expresan en dinero, mercancía abstracta, universal, intercambiable, también produce una cultura de las mismas características: la *cultura globalizada.* La universalización cultural se propone estandarizar del mismo modo como lo hace con la producción de mercancías, deposita en la exterioridad humana, su *apariencia*, los valores de la persona, porque es su exterioridad lo más fácil e inmediato a ser estandarizado, intentando la estandarización de las conciencias como un paso posterior[[31]](#footnote-32). Esta alienación cultural es la consecuencia de un modo de educar que se rige por normas y modelos abstractos, universales, que desconocen la particularidad, excepcionalidad y unicidad de la persona. Por ello la pregunta personal, desde un *aquí* y un *ahora* no tiene cabida en el aula.

1. Sobre este tema, y lo que se refiera a temas filosóficos, se puede consultar el Cuaderno de Reflexión: *La filosofía como condición del pensar crítico*. [↑](#footnote-ref-2)
2. Se puede consultar en mi página [www.ricardovicentelopez.com.ar](http://www.ricardovicentelopez.com.ar) mi trabajo en el Cuaderno de Reflexión: *La decadencia de Occidente*. [↑](#footnote-ref-3)
3. La cibernética es el estudio interdisciplinario de la estructura de los sistemas reguladores; está estrechamente vinculada a la teoría de control y a la teoría de sistemas. Tanto en sus orígenes como en su evolución, en la segunda mitad del siglo XX, la cibernética es igualmente aplicable a los sistemas físicos y sociales. [↑](#footnote-ref-4)
4. La robótica es la rama de la tecnología que se dedica al diseño, construcción, operación, disposición estructural, manufactura y aplicación de los robots. [↑](#footnote-ref-5)
5. Fue un filósofo, teórico marxista, político y periodista italiano. [↑](#footnote-ref-6)
6. El fordismo es un sistema socioeconómico basado en la producción industrial en serie, establecido antes de la Primera Guerra Mundial. El concepto recibe el nombre de Henry Ford, creador de la línea de montaje. [↑](#footnote-ref-7)
7. Es Profesor de Sociología de la Universidad de Barcelona; Doctor Honoris Causa de la West University of Timisoara (Rumania), y un reconocido investigador en ciencias sociales en Europa. [↑](#footnote-ref-8)
8. Estudió profesorado en letras y se doctoró en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata; es lingüista, investigador universitario y profesor. Es el presidente de la Academia Argentina de Educación. [↑](#footnote-ref-9)
9. Filósofo lituano, naturalizado francés; fue nombrado Profesor Honorario de la Sorbona. [↑](#footnote-ref-10)
10. Es un académico, filósofo e historiador de origen argentino, naturalizado mexicano. Fue Rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Fue uno de los fundadores de la Filosofía de la Liberación. [↑](#footnote-ref-11)
11. Se puede consultar sobre el particular mi trabajo, *Los orígenes del capitalismo moderno*, en particular la Primera Parte en que se analiza la comuna aldeana medieval, en la página www.ricardovicentelopez.com.ar. [↑](#footnote-ref-12)
12. Fue un filósofo, economista, jurista, historiador, politólogo y sociólogo alemán, considerado uno de los fundadores del estudio moderno de la sociología y la administración pública. [↑](#footnote-ref-13)
13. Weber, Max, *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, 1996, pág. 43. [↑](#footnote-ref-14)
14. Fue asistente en la Universidad de París 1; Profesor Economía de la Universidad de Aix-Marsella 2; Presidente del Comité Científico; Decano de la Facultad de Economía de Aix-Marsella y Asesor Principal del Director General del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS). [↑](#footnote-ref-15)
15. Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro; Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Brasil. [↑](#footnote-ref-16)
16. Licenciada en Sociología. Docente de las Maestrías de Política y Planeamiento de la Educación, Universidad de San Andrés y Universidad Torcuato di Tella, Argentina. Consultora Internacional en planificación y gestión educativa. Investigadora, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE - UNESCO), Argentina. Profesora visitante. [↑](#footnote-ref-17)
17. Fue profesor de la Universidad de Utah [↑](#footnote-ref-18)
18. Profesor y Director de la Sección de Sociología de la Facultad de Educación en la Universidad Complutense [↑](#footnote-ref-19)
19. Fernández Enguita, M., *La escuela en el capitalismo democrático*, Univ. Autónoma de Sinaloa, 1987, pág. 101. [↑](#footnote-ref-20)
20. Eble, Kenneth E., *Hacia una*... , op. cit., pág. 84-5. [↑](#footnote-ref-21)
21. Citado por Pablo Gentili, *Poder Económico*,... , op. cit., pág. 207. [↑](#footnote-ref-22)
22. Sociólogo y filósofo francés, estableció formalmente la sociología como disciplina académica y, junto con Karl Marx y Max Weber, es considerado uno de los padres fundadores de dicha ciencia.

    Durkheim creó el primer departamento de sociología en la Universidad de Burdeos en 1895, publicando Las reglas del método sociológico. [↑](#footnote-ref-23)
23. Rodríguez, Neidson, *Desafío a los Educadores*, en *Respuestas a la crisis educativa*, Editorial Cántaro, FLACSO-CLACSO, compiladores Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus, 1988, pág. 161. [↑](#footnote-ref-24)
24. La tercera acepción del Diccionario de la lengua dice: «Especialmente en la milicia y en los estados eclesiásticos secular y regular, observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o instituto». Respecto del verbo disciplinar dice: «Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo». No deben ignorarse estos significados por las consecuencias que producen dentro de las instituciones educativas. [↑](#footnote-ref-25)
25. Aguerrondo, Inés, “Buscando la nueva escuela...”, op. cit. [↑](#footnote-ref-26)
26. Licenciado en psicología, terapeuta especializado en terapias familiares y vinculares, y en psicología de la comunicación y la organización. Además, licenciado en filosofía y teología, y profesor de historia. [↑](#footnote-ref-27)
27. Benetti, Santos, *Por una educación audaz, sana y creativa*, Editorial San Pablo, 1993, pág. 10. [↑](#footnote-ref-28)
28. Fue un educador y experto en temas de educación, de origen [brasileño](https://es.wikipedia.org/wiki/Brasil). Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. [↑](#footnote-ref-29)
29. Freire, Paulo,  *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, 1985, pág. 71. [↑](#footnote-ref-30)
30. Benetti, Santos, *Por una educación*... , op. cit., pág. 29. [↑](#footnote-ref-31)
31. Puede consultarse al respecto el Cuaderno de Reflexión: *La cultura Homero Simpson, el modelo que propone la globalización*. [↑](#footnote-ref-32)